



Universidad Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

**Enfoque por proyectos en FLE en la escuela multinivel rural.
Aplicación en el C.E.I.P La Fueva (Aragón)**

Project Approach in FLE in the Rural Multilevel School. Application in the
C.E.I.P La Fueva (Aragón)

Autora:

Ainhoa Barón Pañart

Directora:

Nieves Ibeas Vuelta

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2020-2021

RESUMEN

En el presente Trabajo Final de Grado se propone la ejecución de un proyecto didáctico elaborado en lengua francesa y enfocado en la vida en el entorno rural del Alto Aragón.

En la primera parte del trabajo, a la contextualización, se ha realizado una descripción del valle de la Fueva y a continuación se han desarrollado los conceptos más teóricos. En el contexto, detallo los fundamentos teóricos que he consultado para elaborar el proyecto, como el Marco Común de Referencia para las Lenguas, además de las últimas metodologías desarrolladas en el campo de la educación para el aprendizaje de lenguas extranjeras, como el enfoque comunicativo y la perspectiva accional. Por otra parte, he tenido en cuenta la teoría del Monitor de Stephen Krashen. Además, la metodología que tomo de referencia es el aprendizaje basado en proyectos, que hace referencia al constructivismo, sin perder importancia la motivación o el almacenamiento de la memoria.

La segunda parte del Trabajo Final de Grado, correspondiente a la elaboración del Proyecto *Découvrir La Fueva*, ha consistido en la propuesta de tres unidades didácticas y sus respectivas tareas finales, todas ellas vinculadas a la naturaleza y a la creación de un libro bilingüe francés- español.

Palabras clave:

Escuela rural aragonesa - FLE- Educación Primaria- Enfoque comunicativo- Perspectiva accional- Entorno rural

ABSTRACT

This end-of-degree project proposes the realisation of a didactic project developed in French and focused on life in the rural environment of Alto Aragón.

In the first part of the work, for the contextualisation, a description of the valley of La Fueva has been made, to then develop the more theoretical concepts. In the context, the theoretical foundations consulted to elaborate the project are detailed, such as the Common Framework of Reference for Languages; as well as the latest methodologies developed in the field of education for foreign language learning, such as the communicative approach and the action perspective; without forgetting Stephen Krashen's Monitor theory. On the other hand, the methodology taken as a reference is project-based learning, which refers to constructivism, without losing importance to motivation or memory storage.

The second part of the Final Degree Project, corresponding to the development of the Découvrir La Fueva Project, consisted of the proposal of three didactic units and their respective final tasks, all of them linked to nature and the creation of a bilingual French-Spanish book.

Key words:

Aragon Rural school- FLE– Primary Education- Communicative approach- Action perspective- Nature

INTRODUCCIÓN

Para poner punto final a mis estudios de grado, he decidido contribuir a dar una mayor visibilidad al entorno rural. Como futura docente altoaragonesa y especialista en lengua francesa, considero necesario participar en la elaboración de recursos didácticos a la escuela rural que favorezcan la adquisición de la lengua francesa.

En el presente trabajo, planteo un proyecto interdisciplinar en el que el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria del Centro Educativo Infantil y Primaria La Fueva, sea capaz de mostrar su día a día en el valle.

Para presentar mi trabajo empiezo contextualizando el lugar en el que se va a desarrollar (La Fueva). A continuación, detallo el marco teórico que he consultado para poder elaborar el proyecto, destacando el *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas*, junto de las últimas metodologías desarrolladas en el campo de la didáctica para el aprendizaje de lenguas extranjeras, como el enfoque comunicativo y la perspectiva accional; sin olvidar mencionar la teoría del Monitor de Stephen Krashen. Por otra parte, la metodología que tomo de referencia es el aprendizaje basado en proyectos, fundamentada en el constructivismo y en autores como Vygotski o Ausubel, sin perder de vista la importancia la motivación o la forma en la que se organiza nuestra memoria según la teoría de almacenamiento de la memoria de Richard Atkinson y Richard Shiffrin.

El proyecto propuesto consiste en la elaboración de un libro bilingüe francés- español que se compondrá de las actividades realizadas en el aula y en el entorno natural, con la idea de que pueda extenderse a otros lugares de la Comunidad Autónoma de Aragón e, incluso, en la parte pirenaica del país francés, al otro lado de la frontera.

Aunque no he tenido la oportunidad de ejecutar el proyecto con el alumnado, lo he elaborado con todo mi entusiasmo, y convencida del interés que puede representar para que niños y niñas escolarizados en el medio rural puedan descubrir aspectos de su entorno que quizá no conocían, a la vez que podrán mostrar a otros alumnos y alumnas lo privilegiados que son por vivir en un entorno natural tan singular como el suyo.

ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN	4
1. CONTEXTUALIZACIÓN.....	6
2. MARCO TEÓRICO	10
3. METODOLOGÍA	15
a. Enfoque por proyectos.....	15
b. Motivación	18
c. Memoria	19
4. PROYECTO	22
Unidad 1	28
Unidad 2	30
Unidad 3	39
5. CONCLUSIONES	45
REFERENCIAS	47
a. BIBLIOGRAFÍA.....	47
b. WEBGRAFÍA.....	50

1. CONTEXTUALIZACIÓN

Este Trabajo Final de Grado está enfocado en la escuela rural de la Comunidad Autónoma de Aragón, más concretamente en la comarca del Sobrarbe (Huesca), donde se localiza el C.E.I.P La Fueva. Cabe destacar que, aunque el centro ubicado en Tierrantona no se denomina Centro Rural Agrupado (CRA) porque no lo forman varias localidades, ciertamente sí actúa como un pequeño CRA puesto que acoge a alumnado procedente de los diferentes pueblos del valle.

Los Centros Rurales son centros educativos donde se imparten clases de Educación Infantil y Primaria, en este caso, en la Comunidad Autónoma de Aragón, así como en otras comunidades, algunas de las cuales poseen ciertas características similares a la nuestra, relativas muy especialmente a la débil densidad de población, como por ejemplo Castilla y León o Extremadura. Se localizan en aquellos pueblos en los que no hay un número suficiente de alumnado para formar un aula ordinaria de diferentes niveles, por lo que se agrupa a alumnos y alumnas de diferentes niveles en una misma aula.

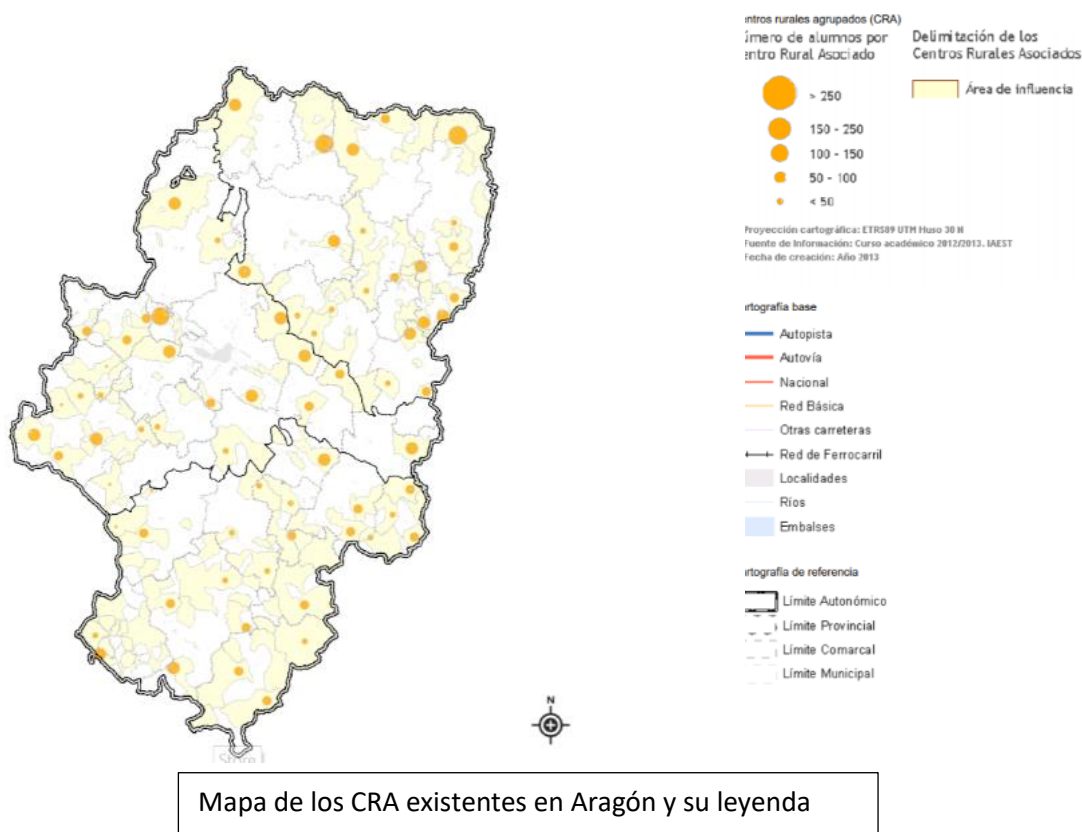
A la hora de utilizar el concepto “escuela rural” en este trabajo, he tomado como referencia la definición establecida por Boix (2004, p,13):

Entendemos por escuela rural esa escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico- didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada.

Los CRA surgen en la década de los 80 como continuidad de la escuela rural, según se señala en el documento *La Educación en los CRA de Aragón. Análisis de los datos actuales y acercamiento a la problemática actual de los Centros Rurales de Aragón* (p. 3)¹. El Gobierno de Aragón, recoge en su página web de Infraestructura de datos espaciales de Aragón (IDEARAGON), relativa a los servicios y equipamientos educativos en el medio rural, la situación tanto geográfica como demográfica aragonesa.

¹ Documento disponible en: https://opendata.aragon.es/servicios/cras/static/informe_cra_aragon.pdf [Consultado el 19/05/2021].

Dichos servicios y equipamientos logran que las escuelas de educación infantil y primaria se agrupen en las zonas rurales, sumando 74 centros rurales agrupados en toda nuestra comunidad, como se refleja en el siguiente mapa².



Los CRA permiten mantener vivo el entorno rural aragonés, ya que factores como la despoblación amenazan con abocarlos a la desaparición del sistema educativo en estos ámbitos. Para dar respuesta a las necesidades de estos centros educativos y favorecer el desarrollo del medio rural, el Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la Diputación General de Aragón impulsó el Decreto 83/2018, de 8 de mayo, del Gobierno de Aragón, por el que se crea el Observatorio de la Escuela Rural, como un órgano vinculado a la realidad aragonesa reconocida ya en el propio Estatuto de Autonomía de Aragón (art. 21) y en el propio Decreto 314/2015, de 15 de diciembre, por el que se aprueba la estructura orgánica del Departamento de Educación, Cultura y Deporte (art. 1)³. En dicho marco, el Observatorio es concebido como un instrumento en favor de la escuela rural:

² *Atlas de Aragón*, disponible en: <https://idearagon.aragon.es/atlas/#> [Consultado el 19/05/2021].

³ *Boletín Oficial de Aragón* nº 94, 17/05/2018.

Artículo 1. Creación y naturaleza

1. Se crea el “Observatorio de la Escuela Rural de Aragón” como un órgano de carácter consultivo, de asesoramiento y participativo de las diferentes entidades y Administraciones implicadas en el desarrollo del medio rural y en la estructura de un modelo educativo propio de la escuela rural aragonesa.

La principal función de los CRA no es otra que proporcionar una educación de calidad en aquellas zonas rurales donde la ratio de alumnado en un aula no permite formar una escuela tradicional, asegurando así el derecho de la población en edad escolar a disfrutar de una educación adaptada a sus necesidades y a la realidad de su entorno.

El valle de la Fueva se ubica en un lugar privilegiado del Pirineo Aragonés, en el que la naturaleza posee un gran protagonismo. La Fueva se encuentra rodeada por Ordesa y Monte Perdido, el Parque Natural Posets- Maladeta y el Parque Natural de la Sierra y Cañones de Guara. El centro situado en Tierrantona, se halla enclavado en la desembocadura del río Ussía y La Nata.

El alumnado del centro está organizado mediante agrupaciones de diferentes niveles: los 11 alumnos y alumnas que pertenecen al nivel de Educación Infantil forman una agrupación, y los 30 estudiantes de Educación Primaria se organizan en 3 agrupaciones. La primera de estas tres agrupaciones consta de 9 alumnos y alumnas de primer, segundo y tercer curso; la segunda, de 14 alumnos y alumnas, la componen alumnos de cuarto y quinto curso; finalmente, para afianzar contenidos con quienes en el posterior curso escolar cursará la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se ha creado una tercera agrupación compuesta de 7 alumnos y alumnas.

Otro aspecto que me parece importante resaltar es el hecho de que el colegio no trabaje con el programa de bilingüismo establecido mediante la Orden ECD/823/2018, de 18 de mayo, por la que se regula el Modelo BRIT-Aragón para el desarrollo de la Competencia Lingüística de y en Lenguas Extranjeras en centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón⁴. El modelo bilingüe aragonés tiene como objetivo mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes en lenguas extranjeras y, permite alcanzar la finalidad del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, logrando que muchos estudiantes aragoneses y aragonesas tengan la posibilidad de acceder a esta nueva metodología.

⁴Boletín Oficial de Aragón, nº 101, 28/05/2018.

Actualmente, en nuestra Comunidad Autónoma 193 centros siguen el modelo bilingüe e imparten tres asignaturas en segunda lengua (pudiendo ser inglés, francés e incluso en algunos casos en alemán). Según datos del Gobierno de Aragón el 50% de los centros públicos desarrolla el modelo BRIT en sus centros y el 40% de los centros públicos bilingües lo componen los CRA situados en entornos rurales.

En la orden anteriormente mencionada sobre dicho modelo BRIT-Aragón se señala que “resulta igualmente esencial efectuar una adecuada actuación en las zonas rurales de nuestro territorio. Por ello se debe prestar un servicio de educación pública de calidad que mejore las condiciones del alumnado del medio rural, haciendo accesible la adquisición de la competencia en lenguas extranjeras”. En el caso del centro objeto de nuestro estudio, el C.E.I.P La Fueva, al no tratarse de un centro bilingüe, su alumnado no realiza actividades que fomenten el aprendizaje de la segunda lengua, y no pueden tener una inmersión en el idioma extranjero desde educación infantil, por lo que el aprendizaje de la nueva lengua se realiza en unas condiciones contextuales diferentes que deben ser tenidas en cuenta por la dificultad añadida que comportan.

Para la realización de mi Trabajo Fin de Grado, me ha parecido importante conocer si el centro sigue el programa bilingüe o no como parte importante del conocimiento de su situación real, como paso previo al planteamiento de actividades finales y, en particular al objetivo de despertar el interés por el francés como lengua extranjera en este caso. Aunque el centro no sea bilingüe, la lengua inglesa se introduce de forma obligatoria en el primer ciclo de la Educación Primaria, a diferencia del francés lengua extranjera que se oferta de manera optativa en el tercer ciclo, por lo que el alumnado puede formar inferencias⁵ de una lengua a otra, incluso en lengua materna, dificultando la adquisición de la segunda lengua extranjera. Además, la introducción a la segunda lengua debe realizarse cuanto antes para asegurar la mayor adquisición de la lengua.

⁵ La Real Academia de la lengua española define las inferencias como la acción de inferir, es decir deducir algo o sacarlo como conclusión de otra cosa.

2. MARCO TEÓRICO

En el presente apartado abordo algunos conceptos que entiendo que deben ser tenidos en cuenta a la hora de plantear un proyecto escolar en lengua extranjera. Estos conceptos se fundamentan en el denominado *Marco Común Europeo de Referencia*, a partir del cual cobran gran importancia en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras abordar temas como el enfoque comunicativo, la perspectiva accional. Por otra parte, parto de la necesidad de hacer referencia a una de las teorías más completas y difundidas sobre la adquisición de lenguas extranjeras, la teoría del monitor de Stephen Krashen (1941).

El *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (MCER)* forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa. En el año 2001, uno de los proyectos más relevantes, dentro de la política lingüística del Consejo de Europa, fue la celebración del *Año Europeo de las Lenguas* y, un año después, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España se comprometió públicamente a dar a conocer en el territorio español el *Marco*, elaborado por “un numeroso grupo de especialistas del campo de la lingüística aplicada” tras “más de diez años de investigación exhaustiva”⁶.

El *Marco* describe aquellos aspectos que el o la estudiante debe aprender a realizar para poder comunicarse en una segunda lengua, así como, los conocimientos y las destrezas que se deben desarrollar para poder apropiarse de una lengua extranjera. Tal y como señalara el especialista en didáctica de las lenguas Christian Puren, en su conferencia el 26 de septiembre de 2012, sobre el cambio de paradigma de la comunicación al de la acción y sus acciones prácticas, el *MCER* planteó la idea de orientar las prácticas educativas hacia la acción, formando de este modo un actor social que asume unos intereses y trabaja para conseguir su meta (adquirir la lengua extranjera en este caso)⁷.

⁶ Véase a este respecto el documento *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, publicado en Madrid, en 2001, coeditado por la Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y el Grupo ANAYA, S.A. Accesible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [consulta: 25/05/2021].

⁷ Conferencia de Christian Puren sobre el cambio del paradigma de la comunicación al de la acción y sus implicaciones prácticas: “Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l’action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle”. Disponible en: [PUREN 2013e Paradigmes action communication implications \(1\).pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [Consultado el 26/05/2021].

El nuevo enfoque metodológico de Puren ha sido denominado en el *MCER* como “perspectiva accional”, concebida como “una nueva perspectiva para aprender y enseñar lenguas vivas”, en la realización de tareas en el interior de un proyecto global, en las que un sujeto moviliza sus habilidades para llegar a un resultado determinado (*MCER*, p. 15). Dichas tareas se definen como “cualquier objetivo orientado a la acción donde el actor representa la necesidad de obtener un resultado dado según un problema, una obligación por cumplir, o un objetivo que está reparado ” (*MCER*, p. 16).

Puren se hace eco asimismo de la tesis del filósofo, psicólogo y teórico austriaco Paul Watzlawick, quien sostiene que la idea de paradigma se corresponde con “un principio o un número limitado de principios que gobiernan toda la visión que tenemos sobre un dominio o sobre un campo determinado” (2012, p. 1-2).

Me parece oportuno recordar que los paradigmas son necesarios para el pensamiento, porque son principios de coherencia. El idioma extranjero es la capacidad de comunicarse, como señala Louis Porcher, para quien “lo que quiere el alumno, lo que tiene necesidad, de inmediato y para su futuro adulto, es poder comunicarse con un nativo del idioma que está aprendiendo, es decir, entenderlo y hacerse entender por él” (2004, pp. 31-32). Por su parte, Évelyne Bérard ha insistido en la importancia del marco comunicativo para el aprendizaje o la enseñanza de un idioma en la medida en que se trata necesariamente de comunicar en lengua extranjera” (1991, p. 62-63).

Sin embargo, está claro que la enseñanza de una lengua extranjera no "consiste únicamente en una capacidad para comunicarse". De hecho, algunos estudiantes de idiomas extranjeros solo quieren desarrollar la capacidad de leer textos escritos en un idioma extranjero, ya sea literatura o documentación científica, puesto que es lo que se va a calificar en las escuelas.

Por su parte, Régine Teulier-Bourgine (1997, p. 96-135) afirma que la comunicación es únicamente “un simple medio al servicio de la negociación”, que es la acción real realizada: en el "paradigma de la acción" consideraremos primero la acción, y los medios utilizados para lograrlo después. Es por ello por lo que el paradigma de la acción cobra un papel muy importante hoy en día. Actualmente, las personas no queremos únicamente comunicarnos, queremos realizar acciones que demuestren las palabras; hacer un trabajo en el aula y que no se quede ahí, convertirlo en accional.

Para poder trabajar mediante el enfoque comunicativo y la perspectiva accional, y para desarrollar habilidades de comunicativas en la clase de francés lengua extranjera, me parece necesario tener en cuenta la denominada Teoría del monitor – también conocida como Teoría de construcción creativa- para la adquisición del segundo idioma de Stephen Krashen, profesor emérito de la Universidad del Sur de California, especialista en lingüística aplicada y psicólogo. Fundada en la adquisición de las segundas lenguas, esta teoría se basa en la teoría mentalista de Noam Chomsky, que defiende que el aprendizaje de la lengua materna se da en niños porque es una capacidad innata y, por tanto, se desarrolla de manera natural.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Krashen considera la adquisición como “un proceso de evolución mental, personal e interior en el que los aprendices no necesitan hablar o escribir para aprender”⁸. Su teoría cuenta con cinco principios fundamentales o hipótesis que denomina como: “hipótesis de adquisición-aprendizaje”, “hipótesis del monitor”, “hipótesis del orden natural”, “hipótesis de entrada” e “hipótesis del filtro afectivo”.

La *hipótesis de la adquisición / aprendizaje* se fundamenta en la existencia de dos formas para la apropiación de una lengua. La primera es la adquisición, que hace referencia a la capacidad de comunicarnos en una lengua extranjera inconscientemente y que logra que desarrollemos habilidades comunicativas. Por otra parte, el aprendizaje se entiende como un proceso de internalización y reflexión de las reglas de la lengua que queremos aprender (“It states that we acquire the rules tending to come early and others late”, Krashen, 1985, p.1), entendiendo como aprendizaje el conocimiento formal sobre la lengua, “a conscious process that results in ‘knowing about’ language” (ídem). Lo novedoso es que se considera que “ambas formas de acceso a una lengua extranjera ocupan compartimentos estancos y, por tanto, incomunicados”, como recoge José María Martín en su obra *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua* (2000, p. 49).

⁸ Manuscrito para: Escobar Urmeneta, C. & Bernaus, M. (2001). “El aprendizaje de lenguas en medio escolar”. En: Nussbaum, L. y Bernaus, M. (Eds.). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis, 39-77. https://gent.uab.cat/cristinaescobar/sites/gent.uab.cat/cristinaescobar/files/escobar_2001_teorias_adquisicion_l2_manus.pdf [Consultado el 06/06/2021].

Por su parte, la *hipótesis sobre el orden natural* parte de la consideración de la existencia de un orden previsible en la adquisición de las estructuras gramaticales, tanto en lenguas extranjeras como en la lengua materna; siendo de este modo unas reglas interiorizadas antes que otras (Martín, 2000, p. 49).

En cuanto a la *hipótesis del monitor*, Contreras la define como “la habilidad para producir frases en lengua extranjera se debe a la competencia adquirida”, comprendiendo que el conocimiento consciente de las reglas gramaticales produce los enunciados como un corrector, que los modifica en el caso de estar de acuerdo con las reglas aprendidas (Contreras 2012, p.124).

Por lo que respecta a la *hipótesis del input comprensible i+1 o hipótesis de entrada*, la idea es que entran en juego las preguntas como recurso educativo. Las preguntas son una parte vital de la comunicación humana, por ello, tal y como indican los licenciados ecuatorianos en ciencias de la educación Leonardo Martínez, Johanna Barriga, Gabriela Lluquin y Luis Pazmiño: (2020, p. 829), merecen ser tenidas en cuenta:

Habría que incluir contextos comprensibles para alumnos y alumnas como el uso de vocabulario y preguntas que ya conocen, se trabajará entonces con la condición actual a “i”. Del mismo modo, se trabaja con otras palabras de preguntas nuevas correspondientes a un segundo nivel “i+1”, entonces se estará tratando con aspectos que van un poco más allá de su nivel actual y entrelazando lo conocido y lo nuevo por conocer.

Finalmente, la *hipótesis del filtro afectivo o filtro emocional* defiende que los alumnos y alumnas que están realmente motivados para el aprendizaje de una lengua extranjera consiguen mejores resultados que aquellos estudiantes que carecen de motivación, presentan estrés, y además no tienen confianza en ellos mismos. De hecho, como señala Martín, “una disposición mental y de ánimo (motivación, autoestima, ansiedad), puede resultar en este sentido decisiva” (2000, p. 49).

En 1983, Stephen Krashen escribió, en colaboración con el también profesor de español y teórico de la educación Tracy Dale Terrell *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, obra que desarrolla la denominada teoría del método natural. Ambos estudiosos afirman que los y las estudiantes aprenden de manera espontánea, siguiendo un orden natural de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la comunicación es la primera función del lenguaje, siendo el propósito usar el lenguaje con

fluidez. El método natural defiende la exposición a la lengua antes que el aprendizaje de las diferentes reglas gramaticales.

3. METODOLOGÍA

La metodología que se suele desarrollar en el ámbito de las escuelas rurales es la denominada “Pedagogía por Proyectos”. Este tipo de metodología permite, tanto a docentes como al alumnado, construir conjuntamente una educación positiva, moderna, motivadora e interactiva. A la vez, permite plantearnos el propósito de que todos los alumnos y alumnas desarrollen competencias y habilidades que les permitan ser protagonistas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, y de ser capaces de aprender de manera más autónoma.

a. Enfoque por proyectos

La denominada Pedagogía por Proyectos aparece en 1921, de la mano del pedagogo estadounidense William Heard Kilpatrick (1871-1965), influido por su antecesor pedagogo, psicólogo y filósofo estadounidense John Dewey. Su obra *El método de proyectos*, se centra en la idea de que “la actividad debe tener un sentido y utilidad desde “la libre elección del alumnado a la hora de construir su propio proceso de enseñanza-aprendizaje” (Vizcaíno, 2009, p. 24).

Kilpatrick define su método como un modelo de entrenamiento que proporciona el desarrollo de un individuo frente a problemas de la vida real y los enfrenta con éxito. Beineke ha analizado cómo, en esta metodología, el docente actúa como un “guía al servicio de los estudiantes, ayudándolos a tomar decisiones y desarrollar las actitudes sociales sobre las decisiones adoptadas” (1998, p. 314), recogiendo la idea de Kilpatrick según la cual la plenitud de la vida se logra a través del carácter desarrollado, como el único objetivo adecuado de la educación.

La pedagogía por proyectos, también denominado “aprendizaje basado en proyectos”, se fundamenta en las teorías constructivistas del aprendizaje. El origen de las teorías constructivistas del aprendizaje lo atribuimos al filósofo y científico prusiano Immanuel Kant (1724-1804). En su *Crítica a la razón pura* afirma que “la esencia del mundo exterior se nos escapa. El conocimiento que tenemos de él no es un reflejo de las cosas, sino un producto de nuestro pensamiento excitado por las apariencias de las cosas” (1970, p. 93).

El constructivismo defiende, por tanto, que el ser humano construye el conocimiento en función de cómo cada cual perciba, organice y dé sentido a la realidad,

por lo que, como declara Ortiz, la actividad mental de cada individuo será la encargada de dar forma coherente a lo real (2015. p, 5). En las teorías constructivistas, ilustradas por autores como Lev Vygotski, o David Ausubel, se argumenta que el aprendizaje se entiende desde los procesos mentales del sujeto, por lo que el niño es el propio protagonista de su aprendizaje, como destacan González y Criado (2003 p, 129).

González y Criado realizan en este sentido una presentación del cognitivista Lev Vygotski, psicólogo ruso que destacó en el ámbito de la psicología del desarrollo. En 1924 desarrolló una teoría conocida como “el aprendizaje social de Vygotski” que sostiene que el aprendizaje tiene lugar porque los niños y niñas colaboran con el entorno para crear diferentes habilidades sociales cognitivas que están aceptadas por la sociedad.

El psicólogo estadounidense David P. Ausubel publica en 1963 su trabajo *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, en el que expone su *teoría del aprendizaje significativo*, utilizando material verbal potencialmente significativo, no memorista y esencialmente cognitiva, en contraposición con el aprendizaje verbal memorista, como él mismo manifiesta en el prólogo a su obra *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*, publicado en el año 2000 (Ausubel, 2000, p. 13). Ausubel sostiene que el aprendizaje significativo es, ante todo, un aprendizaje “basado en la recepción” y “en el descubrimiento” (2000, p. 33), en el que el lenguaje desempeña un importante papel. Afirma, además, que la construcción del conocimiento tiene lugar a través de la observación y el posterior registro de los acontecimientos y objetos observados a través de aquellos conceptos que ya hemos adquirido anteriormente.

Ausubel señala que la adquisición de conocimientos en cualquier cultura es, esencialmente, “una manifestación del aprendizaje basado en la recepción” (2000, p. 33). En este caso se ofrece un contenido completamente elaborado al estudiante mediante una enseñanza expositiva” para que lo memorice: debe comprenderlo e incorporarlo “a su estructura cognitiva con el fin de que esté disponible para su reproducción, para un aprendizaje relacionado o para resolver problemas en el futuro” (ídem).

Por lo que respecta al, aprendizaje por descubrimiento, González y Criado señalan que “son los alumnos y alumnas quienes desarrollan el contenido, fomentando el método por ensayo- error y aumentando su implicación en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje” (2003, p.137-138).

De hecho, Ausubel defendía la importancia del error y, en todo caso, me interesa destacar con relación al interés que suponen para la elaboración de mi trabajo que sus tesis se basan, por una parte, en la importancia del lenguaje como “facilitador del aprendizaje significativo en la recepción y en el descubrimiento” (Ausubel 2000, p. 31), así como en el convencimiento de que el aprendizaje verbal basado en la recepción “no tiene que ser necesariamente memorista o pasivo” (2000, p. 32), del mismo modo que el aprendizaje basado en el descubrimiento “también puede ser de naturaleza memorista” si no cumple las condiciones del aprendizaje significativo que, requiere, como mínimo:

[...] 1) el tipo de análisis cognitivo necesario para determinar qué aspectos de la estructura cognitiva ya existente son más pertinentes al nuevo material potencialmente significativo; 2) algún grado de conciliación con ideas ya existentes en la estructura cognitiva, es decir, percibir similitudes y diferencias y resolver contradicciones aparentes o reales, entre conceptos y proposiciones nuevos y ya establecidos; y 3) la reformulación del material de aprendizaje en función del vocabulario y del fondo intelectual idiosincrásico de la persona concreta que aprende. (Ausubel, 2000, p. 32).

Al hablar del *aprendizaje basado en proyectos o las teorías constructivistas*, se otorga normalmente gran importancia al término “aprendizaje”. Podemos entender el aprendizaje como “el proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas o habilidades prácticas (motoras e intelectuales), incorpora contenidos formativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción” (Pulgar 2005, p. 19). En su artículo “Método de trabajo por proyectos”, Sergio Tobón afirma que el enfoque por proyectos aborda la ejecución de diferentes actividades sistemáticas que se ejecutan con el objetivo de resolver un determinado problema a través de la construcción de un producto final. Mediante un problema, el alumnado busca diseñar diferentes estrategias que le permita resolver dicho problema. Y cuando las encuentran, tienen que ejecutarlas y valorarlas “pudiendo cometer errores o no” (Tobón, 2006).

Tal y como se observa en la página web de aulaPlaneta⁹, la metodología basada en proyectos tiene un gran valor educativo. Los proyectos motivan al alumnado a aprender permitiéndoles desarrollar su autonomía y fomentar, así, su espíritu crítico. Del mismo

⁹ Página web de aulaPlaneta disponible en: <https://www.aulaplaneta.com/2015/02/25/recursos-tic/siete-ventajas-del-aprendizaje-basado-en-proyectos/> [Consultado el 30/05/2021].

modo, trabajar con esta metodología permite no solo reforzar las capacidades sociales, sino que también permite mejorar la alfabetización a la vez que potencia la creatividad del alumnado y atiende a las necesidades existentes en el aula.

b. Motivación

Para plantear cualquier proyecto dentro del marco educativo tenemos que conseguir que ese proyecto llame la atención de los estudiantes, es decir, que les sea motivante. A la hora de abordar el concepto voy a hacer referencia a dos psicólogos que definen el término “motivación” de manera bastante semejante: Woolfolk y Jhon Santrock. Woolfolk (1996, p. 330) define la motivación como “un estado interno que activa dirige y mantiene la conducta”; por su parte, Jhon Santrock (2001, p. 432) la considera como “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de la forma en la que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido”. Al reflexionar sobre ambas definiciones entiendo que la motivación es un proceso que incluye procesos mentales complejos a la vez que extensos.

En este sentido, Michel Boiron, profesor y director general del centro de enseñanza e investigación pedagógica CAVILAM Alliance Française, declaró en su conferencia el 13 de octubre de 2017 “que la motivación es un proceso común al alumno y al maestro ya que si los maestros no estamos motivados no vamos a poder motivar a nuestros alumnos”¹⁰.

Analizando esta definición, comprendo que aprender una lengua extranjera no solo supone aprender el idioma, sino que también comprende aprender su cultura, aprender a ver el mundo con otros ojos, desde otra perspectiva. Abrir nuestra mente y comprender que aprender un idioma no es una mera traducción de contenidos.

Las maestras y maestros debemos ser conscientes de que muchas veces el alumnado se ha matriculado en el segundo idioma porque ha sido obligado por sus familias. Al no tratarse de una elección personal suya, la motivación para aprender la lengua extranjera pueda ser extrínseca, o en el peor de los casos, inexistente. Por ello, las y los docentes debemos conocer cuál es el grado de motivación del alumnado y conseguir que ese grado vaya aumentando poco a poco.

¹⁰ Accesible en <https://www.youtube.com/watch?v=xy8FbRtJWf0> [Consultado el 24/05/2021].

Para lograr aumentar esa motivación, maestras y maestros tenemos que ser capaces de despertarles el interés por el idioma, convenciéndoles de que aprender un nuevo idioma les permitirá conocer otro mundo, que puede ser más o menos lejano al nuestro. A lo largo del curso académico los propios niños y niñas pueden plantearse pequeñas metas y comprobar después sus logros. También, es importante tener la mente abierta y no tener miedo a realizar diferentes tipos de actividades, con carácter innovador, utilizando la imaginación, dejando al alumnado que exprese libremente sus intereses.

La motivación es igualmente importante para poder desarrollar un aprendizaje por descubrimiento a la vez que significativo. En otras palabras, debemos lograr que el alumnado sea capaz de construir su propio aprendizaje e ir relacionándolo con aquello que ya conoce.

c. Memoria

Además de la motivación, es importante conocer grosso modo cómo funciona nuestra memoria. La “memoria” es definida por la Real Academia de la Lengua Española como “una facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado”. Para profundizar en el concepto tomaré como referencia el modelo de procesamiento de la información desarrollado por el pedagogo estadounidense Richard Atkinson y por el psicólogo, también estadounidense, Richard Shiffrin, denominado modelo *multialmacén de la memoria* de 1968.

A este respecto, González y Criado (2003, p 106) inciden en la importancia de saber cómo se almacena la información a la que aluden:

saber cómo las personas almacenamos la información es otro aspecto importante que debemos considerar para así entender cómo almacenan los estudiantes los conceptos trabajados en el aula. Según los autores previamente mencionados, la información fluye por tres almacenes de diferente capacidad, organización y tiempo de almacenamiento”.

Además, estos autores hacen referencia a Atkinson y Shiffrin, quienes consideran que los almacenes en los que se divide la memoria son innatos y universales en todos los seres humanos. En cada almacén se puede transformar mediante procesos de control o estrategias mentales. (2003, p, 106).

La teoría multialmacén divide la memoria en tres almacenes consecutivos. El primer almacén fue denominado por los autores como *Memoria Sensorial*. Esta primera

estancia del pensamiento humano depende de cada uno de los cinco sentidos: oído, vista, tacto, gusto y olfato. Este primer almacén es capaz de guardar gran cantidad de información por periodos de tiempo muy breves, de 0,5 a 2 segundos. La memoria sensorial se divide a su vez en memoria icónica, que es la encargada de codificar las sensaciones visuales, y en la memoria ecoica, responsable de codificar las sensaciones auditivas.

El segundo almacén, denominado *Memoria a Corto Plazo (MCP)*, se caracteriza por el uso de la atención selectiva o focalizada. Tal y como define José Luis Santos Cela, tomando de referencia a Kahneman en su tesis doctoral, el concepto de atención selectiva, es Atención selectiva o focalizada, es la capacidad de centrarse selectivamente en algún estímulo o algún aspecto del mismo, obviando los que no son relevantes y que distraen para la tarea en curso (Kahneman, 1973).

La MCP es un depósito de información que tiene una capacidad de almacenamiento limitada. Es un almacén temporal que retiene la información de 5 a 20 segundos, por lo que la información que no es importante se desaloja de la memoria, perdiéndose para siempre.

Una de sus funciones es evitar la acumulación de información innecesaria, funcionando como una “memoria de trabajo” en la que los seres humanos retenemos la experiencia. Para que la Memoria a Corto Plazo actúe como una memoria de trabajo, es necesario repasar la información. Para repasarla, basta o bien con repetir mentalmente la información (repaso de mantenimiento) o, relacionar aquello que se quiere recordar con algo que ya se conoce (repaso elaborativo).

Finalmente, el tercer almacén denominado *Memoria a Largo Plazo (MLP)* cuyos límites de capacidad y tiempo no se pueden determinar, debido que todo lo aprendido a lo largo de la vida se puede retener en este depósito durante años y volver a utilizarlo cuando sea necesario, con la ayuda de la MCP y el repaso elaborativo.

Las maestras y maestros debemos conseguir que nuestro alumnado almacene los conocimientos en la memoria de trabajo y que estos contenidos se guarden en la Memoria a Largo Plazo para que pueda utilizarlos cuando sean necesarios.

Además de tener en cuenta la teoría multialmacén de Atkinson y Shiffrin, en el proyecto se priorizará el trabajo mediante fotografías o pictogramas para, de este modo,

evitar la traducción directa. Tal y como señalan Ingrid Samia Viviana Choachí Sánchez y Alba María Vega Hernández, en su trabajo de fin de licenciatura *Una imagen enseña más que mil palabras: adquisición de vocabulario en una lengua extranjera en niños de tercero del Colegio María Montessori*, la adquisición de una lengua extranjera o, en todo caso, no materna, es más efectiva mediante la relación palabra/imagen:

Aprender un idioma diferente al materno puede implicar un proceso activo de creación de significado, es decir que no basta con aprender de memoria la palabra en otro idioma, sino más bien a la relación que se hace de una palabra con algo en concreto, como una imagen, un gesto (2014, p. 7).

Trabajar con metodologías basadas en el enfoque comunicativo o la perspectiva accional suponen evitar el método de traducción directa que apareció con las metodologías tradicionales (anteriores a los años 60-70). El uso de pictogramas evita esta traducción y facilita la asociación de las representaciones con las palabras en la lengua extranjera. Esta teoría se basa en la tesis del lingüista, semiólogo y filósofo suizo Ferdinand de Saussure, quien argumenta que: “el fenómeno primordial del lenguaje es la (asociación del pensamiento con un signo” (1993 [1916]).

El aspecto más relevante de la teoría de Saussure ha residido sin duda en la comprensión de la lengua como un sistema de signos. Cada signo del sistema lingüístico se compone de dos caras. “Las palabras son siempre significantes, mientras que sus representaciones son los significados” (1993 [1916]). En consecuencia, podemos evitar traducir directamente cada palabra de un idioma a otro, ya que, aunque el significante cambie, el significado siempre es el mismo.

4. PROYECTO

Para enseñar la segunda lengua extranjera propongo la realización de un proyecto interdisciplinar del área de francés con la colaboración del área de ciencias naturales y del área de educación visual y plástica, en el que el alumnado tenga la oportunidad de presentar el valle de la Fueva (Comarca del Sobrarbe, Huesca). El proyecto denominado *Découvrir La Fueva*, está dividido en 3 unidades didácticas, con sus respectivas tareas finales, que se detallarán posteriormente.

Dado que el C.E.I.P. La Fueva es un centro que no sigue el programa BRIT, la segunda lengua solo se trabaja, de forma optativa, en el tercer ciclo de la Educación Primaria. Por esa razón, las alumnas y alumnos de quinto y sexto curso, que serán quienes ejecuten el proyecto, trabajarán de manera conjunta con el fin de diseñar y dar forma a un librito bilingüe francés- español.

Este librito recogerá por todas las actividades realizadas en el aula o fuera de ella, y el alumnado lo irá elaborando semanalmente. En cada tarea final se les entregarán unas fichas para que las rellenen, reflexionen en grupo sobre ellas y, finalmente las plasme cada cual en su libro. El objetivo del proyecto es que las alumnas y alumnos sean capaces de mostrar cómo es su vida en el medio rural, y las actividades estarán adaptadas a cada nivel.

El proyecto posee un carácter accional. La idea es que el libro llegue a otros colegios de la Comunidad Autónoma de Aragón, abriendo la posibilidad de que otros centros aragoneses, no solo los CRA, puedan realizar el mismo proyecto o similar, mediante el cual presenten los diferentes lugares de residencia de los niños y niñas escolarizados en esos niveles. Gracias a la proximidad del valle al país francófono, también me parece interesante la idea de facilitar la difusión del libro al otro lado de la frontera, en el contexto de los centros educativos franceses ubicados o próximos al Pirineo. El libro se realizará en francés y en español, con el fin de que quien lo vea pueda aprender algo de francés (o de español, si el colegio es francés). Junto con el libro se entregará un CD que contendrá un pequeño vídeo de presentación de los diferentes alumnos y alumnas participantes del proyecto, que explicarán en qué consiste y destacarán los aspectos que les han parecido más interesantes.

El alumnado no solo deberá incluir en su libro personal aquello que habrá ido trabajando desde finales del mes de marzo, y durante los meses de abril, mayo y junio, sino que también deberá valorar la utilidad de las diferentes actividades y su grado de conformidad con lo que han aprendido. Una vez finalizado el proyecto, se grabará el vídeo de presentación del proyecto. Para ello, cada alumno/a se presentará de manera breve, de forma individual, y, a continuación, irá explicando cómo es la vida en A modo de despedida, se invitará a los/las destinatarios/as del vídeo la realización del proyecto con el fin de poder ver y comparar diferentes experiencias de vida en situaciones geográficas diversas, tanto aragonesas como francesas.

El principal objetivo del presente proyecto es acercar la segunda lengua extranjera al conjunto de habitantes del valle de la Fueva, a través de situaciones que se desarrollan en su entorno próximo. Por ello, se presentará el conjunto de poblaciones que forman el valle al resto de la Comunidad Autónoma, ofreciendo la posibilidad de que otros alumnos y alumnas de diversas edades, puedan aprender e intentar comprender algo nuevo en lengua francesa.




La evaluación del proyecto *Découvrir La Fueva*, correrá a cargo tanto de la maestra o maestro como del alumnado a través de rúbricas de evaluación registradas en un cuaderno de campo. Cada día, el/la docente anotará el trabajo de cada estudiante, y, podrá ir formulándoles preguntas para comprobar el grado de adquisición de los contenidos, y completará la rúbrica correspondiente al final de cada unidad didáctica.

Incluyo un ejemplo de rúbrica de evaluación del maestro/a:

CAHIER D'ÉVALUATION DU / DE LA PROFESSEUR/E : **Unité 1.**

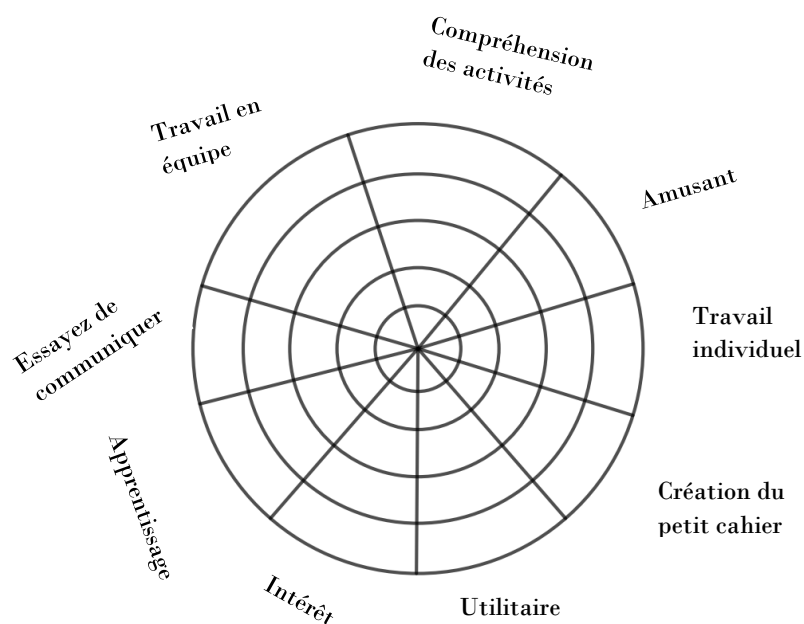
Prénom :

Nom :

GRILLE D'ÉVALUATION	 ACQUISE	 EN COURS D'ACQUISITION	 NO ACQUISE
Il/elle comprend les contenus qu'on a travaillé			
Il/elle aide à fabriquer le petit cahier			
Il/elle essaye de se communiquer en français avec les autres (développe des compétences communicatives)			
Il/elle peut travailler avec ses copains/copines			
Il/elle a compris les consignes			
Il/elle est capable de répondre aux questions proposées			

Del mismo modo el alumnado participará en el proceso de evaluación del proyecto. Para ello, al finalizar cada unidad didáctica los/as estudiantes rellenarán una diana de autoevaluación, en la que podrán opinar sobre aquello que han trabajado y colorearán la rúbrica en función a su grado de conformidad con la misma.

Si consideran que han trabajado de manera óptima en equipo, pintarán el trozo de *Travail en équipe* desde el punto interior de la diana hasta el más exterior, y cada círculo concéntrico representará una mayor satisfacción que la anterior. Si, por el contrario, creen que el trabajo individual ha sido el normal, los estudiantes y las estudiantes colorearán la franja correspondiente a *Travail individuel* desde la casilla interior hasta, por ejemplo, la tercera más exterior.



Al inicio del proyecto el alumnado deberá completar una ficha, en la que marcarán sus objetivos de aprendizaje. La primera pregunta de la hoja hace referencia a aquello que conocen, la segunda a lo que quieren conocer y finalmente la tercera a aquellos aprendizajes que se han desarrollado durante el proyecto. El alumnado deberá rellenar esa hoja de forma progresiva, cada vez que se inicie y finalice una unidad didáctica. No obstante, al principio cuando se les presente el proyecto y se rellene el primer apartado, tendrá lugar una pequeña asamblea para establecer los conocimientos en común y establecerlos en el librito bilingüe.



DÉCOUVRIR LA FUEVA

C.E.I.P LA FUEVA

PRÉNOM :

CE QUE JE SAIS

CE QUE JE VEUX SAVOIR

CE QUE J'AI APPRIS

El Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón establece, en la Resolución de 12 de abril de 2016¹¹, orientaciones sobre los perfiles competenciales de las áreas de conocimiento y los perfiles de las competencias clave por cursos, las destrezas a trabajar en los centros educativos. El aprendizaje de la segunda lengua extranjera se centra en conseguir desarrollar habilidades de comprensión oral y escrita y además de expresión tanto oral como escrita.

El proyecto lo realizará el alumnado del último ciclo de Educación Primaria. Los contenidos serán los mismos para ambos cursos, aunque estarán adaptados para el alumnado de quinto curso, debutante en la segunda lengua. Su realización tendrá lugar en el último trimestre del curso escolar, del 22 de marzo al 11 de junio de 2021. El trabajo se enfoca en la vida en el valle, por lo que los contenidos que se verán serán contextualizados y reales para el alumnado. La elaboración del pequeño libro se dividirá en 3 unidades didácticas en las que se mostrarán los siguientes contenidos:

Unité	Séances	Compétences clés	Contenus grammaticaux	Contenus lexicaux
Unité 1	6	Communication linguistique Apprendre à apprendre	J'aime/ je n'aime pas	La nourriture
Unité 2	6	Communication linguistique Apprendre à apprendre	Questions avec quel(s)/ quelle(s)	Les animaux
Unité 3	6	Compétences sociales et civiques Communication linguistique	Devoir + infinitif	La géographie

¹¹ Resolución 12 de abril de 2016, Anexo II.

Unidad 1

La primera unidad didáctica del proyecto *Découvrir La Fueva* dará lugar a la primera unidad correspondiente a la tercera evaluación. Esta parte inicial del proyecto se focaliza en el descubrimiento de los alimentos locales.

En esta primera unidad el alumnado dedicará cuatro sesiones en el aula a descubrir los diferentes alimentos y a expresar sus gustos mediante juegos, canciones o fichas pedagógicas. Tras acabar la unidad de los alimentos, el alumnado realizará una dramatización en el ayuntamiento de Tierrantona sobre el tema “*Qu'est-ce que je peux manger à La Fueva?*”.

Las dramatizaciones son un recurso que se concibe como un “elemento apropiado para el conocimiento y crecimiento personal y social, ya que es una manera de comunicación sobre una determinada realidad en un grupo de personas” (Nuñez y Navarro, 2007, p. 225-252). De este modo, realizar una dramatización en el aula permite trabajar la competencia comunicativa y ofrece la posibilidad al alumnado de trabajar con sus emociones, un aspecto que me parece muy importante para tener en cuenta en todo momento y, en particular, en el contexto en el que planteo mi propuesta educativa.

Para preparar la dramatización, dividiremos el alumnado de quinto y sexto en varios grupos de diferentes niveles. Cada grupo diseñará su propia escenografía en colaboración con el área de expresión visual y plástica, y decidirá si desean disfrazarse o no. El alumnado de sexto habrá trabajado la temática de las tiendas y los alimentos, mientras que el de quinto habrá aprendido los alimentos, con el nivel de profundización que requiere su nivel. La escena que deben representar se ambientará en grupos o parejas de alumnos, de manera que, un alumno o alumna de sexto acompañará a uno o una de quinto para simular la realización de las compras en la localidad de Tierrantona, con el fin de poner en práctica ciertas expresiones comunicativas:

- Qu'est- ce que tu veux acheter pour manger ?
 - o Mmmmm... je veux du pain. Où est-ce que nous pouvons en trouver ?
- À la boulangerie
 - o Bonjour ! Est-ce que vous pourriez-me donner une baguette s'il vous plaît ?
- Est-ce que tu veux autre chose ?
 - o Oui, je voudrais s'il vous plaît.

El alumnado decide cómo quiere que sea su dramatización, pero siempre haciendo referencia al comercio local. Las personas que asistan a la representación de las dramatizaciones podrán participar en una votación para elegir la dramatización que les parezca más divertida u original, y así se consigue que los alumnos y alumnas se tomen lo más en serio posible el desarrollo de la actividad.

Finalmente, una vez transcurrida la obra, y para completar el proyecto, los alumnos y alumnas deberán introducir algunos ejemplos de la dramatización en el libro bilingüe francés- español, que podrán acompañar con de las fotografías que familiares, amigos, amigas, vecinos o vecinas capturen el día de la representación en el Ayuntamiento de Tierrantona.

Unidad 2

La segunda unidad didáctica de *Découvrir La Fueva* se centra en descubrir los diferentes animales del Valle.

Para ello, el alumnado irá descubriendo los animales dentro del aula, con la ayuda de vídeos, pictogramas, canciones, fichas pedagógicas etc. Al final de la unidad didáctica, las/os alumnas/os del tercer ciclo de Educación Primaria visitarán una de las granjas del valle para, posteriormente, realizar una exposición de aquello que han aprendido en la granja. La visita a la granja es una actividad que me parece interesante ya que, además de situar al alumnado en el entorno formado por el valle, le proporciona numerosos beneficios tanto emocionales como académicos, como se argumenta en la página web Mi mundo con peques¹².

En esta unidad planteo el afianzamiento conocimiento de los rasgos más característicos de los animales y de las diferentes especies de animales que habitan en las granjas, diferenciándolos de este modo de otros tipos de animales (salvajes, domésticos...). Asimismo, contribuir a fomentar el respeto de los niños y niñas por los animales, animándoles y ayudándoles a desarrollar su imaginación y creatividad, además a adquirir su progresiva autonomía.

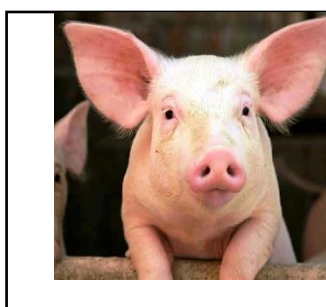
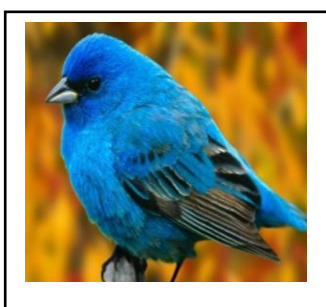
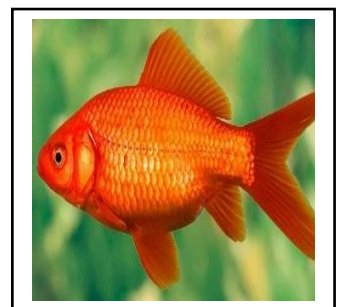
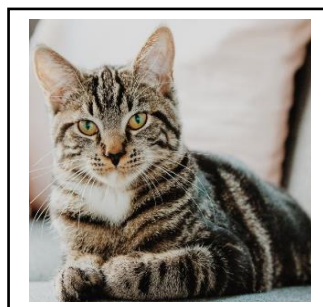
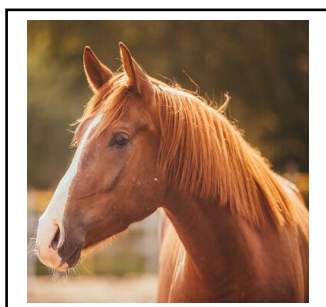
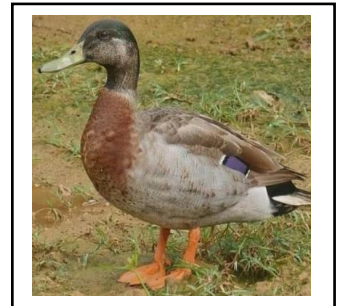
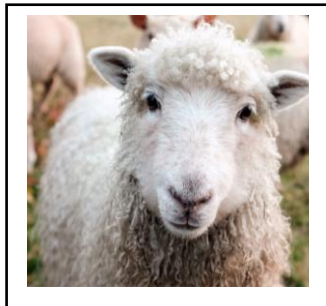
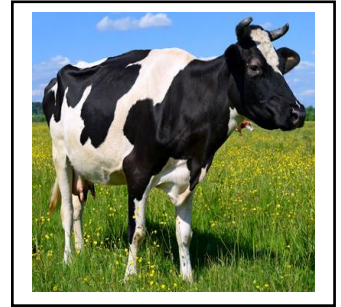
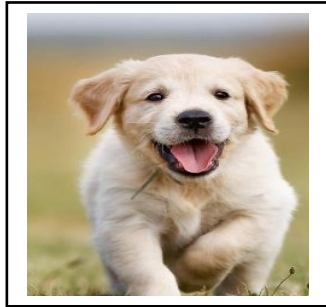
Antes de acudir a la granja, se entregará al alumnado una ficha que servirá para contextualizar la salida. Con ella, podremos comprobar también el grado de comprensión de los contenidos que se habrán trabajado en clase. Los y las estudiantes deberán corregir dicha ficha durante el transcurso de la visita.

Las fichas serán similares para ambos cursos, pero no idénticas, puesto que, en atención a las particularidades educativas de cada curso, las de sexto serán más completas que las destinadas al grupo de debutantes del idioma. En quinto se deberá realizar la actividad con 16 animales conocidos y reconocibles por el alumnado; por su parte, en sexto trabajarán con 24 animales.

¹² Entrada de Visitar una granja escuela de la página web Mi mundo con peques. Disponible en: <https://mimundoconpeques.com/2015/05/10/visitar-una-granja-escuela-7-beneficios-para-el-nino/> [Consultado el 04/06/2021].

CHEZ LA FERME !

Écrivez le nom de chaque animal sous l'image. **Entourez** les noms des animaux de la ferme et **soulignez** les noms des animaux de compagnie.

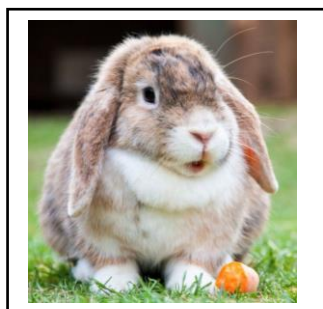
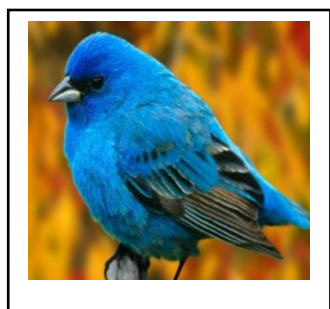
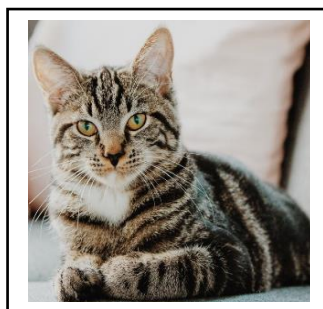
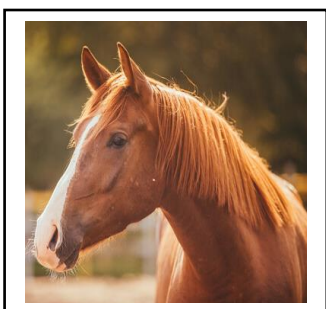
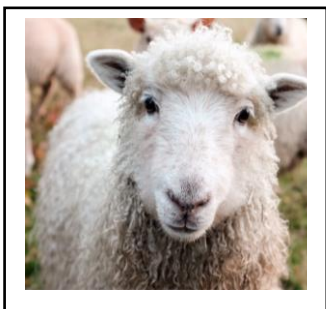
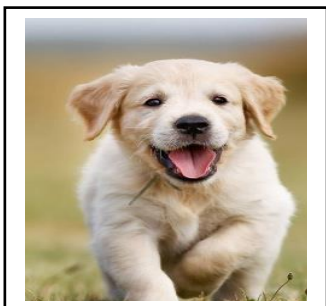


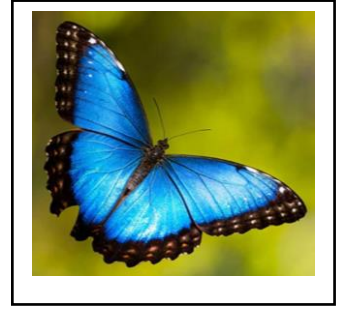
-POULE
VACHE
CHIEN
OISEAU
BREBIS
GRENOUILLE
SERPENT
CHEVAL

CHAT
TORTUE
ÉLÉPHANT
CANARD
ZÈBRE
POISSON
LAPIN
COCHON

CHEZ LA FERME !

Écrivez le nom de chaque animal sous l'image. **Entourez** les noms des animaux de la ferme et **soulignez** les noms des animaux de compagnie.





CHAMEAU

POULE

VACHE

CHIEN

OISEAU

REQUIN

BREBIS

GRENOUILLE

ESCARGOT

SANGLIER

PINGOUIN

LION

PAPILLON

SERPENT

CHEVAL

CHAT

TORTUE

ÉLÉPHANT

CANARD

ZÈBRE

POISSON

LAPIN

COCHON

GIRAFE

Durante la visita a la granja se dividirá a los alumnos y alumnas en dos grupos heterogéneos, mezclando alumnado de quinto y sexto cursos. Cada grupo visitará la granja guiados por un/una propietario/a y el/la docente de lengua francesa, que irá rotando por ambos grupos. Durante su visita, los/as estudiantes de cada curso deberá completar una ficha para cada animal, que mantiene el mismo formato, pero es diferente según el nivel de los estudiantes.

El alumnado de quinto curso deberá responder a cinco sencillas preguntas: nombre del animal, cómo les gustaría llamarlo, de qué se alimenta (distinguiendo así entre carnívoro y herbívoro), y, finalmente el tipo de animal que es (a saber, mamífero, anfibio, ave, reptil o pez). Finalmente, el alumnado de quinto curso será el encargado de realizar un dibujo del animal correspondiente.

Por su parte, el alumnado de sexto curso deberá responder a ocho preguntas. Cinco de ellas serán las mismas que para el alumnado de quinto curso. Ahora bien, por contar ya con una iniciación previa en la segunda lengua extranjera (francés), el alumnado de sexto curso deberá responder a preguntas de mayor concreción. Dichas preguntas hacen referencia a la forma de desplazarse que tiene el animal, sus partes del cuerpo (cuestión está directamente relacionada con la pregunta referente al tipo de animal: pregunta para que asocien, por ejemplo, las alas con las aves). Para finalizar, en este caso este alumnado no deberá dibujar al animal, sino describirlo físicamente (tamaño, color, forma, etc.).



ION VISITE LA FERME!

L' ANIMAL S'APPELLE

JE VEUX L'APPELLER

QU'EST-CE QU'IL/ELLE MANGE ?

IL/ELLE EST CARNIVORE/HERBIVORE ?

QUEL GENRE D'ANIMAL EST-IL/ELLE ?

DESSINE-LE/LA





ON VISITE LA FERME!

L' ANIMAL S'APPELLE

JE VEUX L'APPELLER

QU'EST-CE QU'IL/ELLE MANGE ?

IL/ELLE EST CARNIVORE/HERBIVORE ?

COMMENT SE DEPLACE- T- IL/ELLE ?

QUELLES SONT LES PARTIES DE SON CORPS ?

QUEL GENRE D'ANIMAL EST-IL /ELLE ?

COMMENT- EST-IL/ELLE ?



Una vez completadas y corregidas ambas fichas, el alumnado de quinto y sexto curso deberá poner en común sus resultados, y debatir en grupo al respecto, para así seleccionar en conjunto la información sobre la visita que consideren más importante para incluir en su libro bilingüe. El alumnado de quinto curso se encargará de representar gráficamente a cada animal, siguiendo las descripciones de sus compañeros y compañeras de sexto curso. Además, con la colaboración del área de expresión visual y plástica, el alumnado elaborará unos Lapbooks que utilizarán para exponer brevemente al resto de estudiantes del centro qué han aprendido o qué les ha llamado la atención de su visita a la granja.

Unidad 3

Para finalizar el Proyecto, el alumnado de tercer ciclo se involucrará más con la naturaleza. En esta unidad se tratarán los elementos geográficos próximos, así como la flora que podemos encontrar en los diferentes espacios seleccionados. Como he señalado anteriormente, La Fueva se sitúa en la comarca del Sobrarbe, un lugar privilegiado del Pirineo aragonés por su proximidad a parques naturales y a dos ríos. La vegetación del valle es característica del Pirineo, tal y como lo señala la página web del Parque.¹³ Destacan los bosques, los diferentes tipos de pinos (a saber: pinar negro, pino salgareño y pino carrasco), además de los hayedos, sus prados, las lagunas de alta montaña, las encinas o partes de monte sin vegetación superior.

El alumnado de quinto y sexto curso aprenderá a identificar en la segunda lengua los elementos naturales que ven cada día en su entorno natural. Para lograrlo, y aprovechando el tiempo más estable de mayo y junio, podrán salir del aula y manipular la vegetación, para que pueda tener lugar de este modo un aprendizaje contextualizado.

Al finalizar la Unidad, los alumnos y alumnas se desplazarán hasta el Parque Natural de Ordesa y Monte Perdido para completar la ruta de Cola de Caballo. Según la información obtenida en la página web del Parque Natural¹⁴, se trata de una ruta con dificultad media- baja y su recorrido se compone de ríos, cascadas, bosques de hayas, un lago glaciar (tipo de lago que en Aragón recibe la denominación de “ibón”), y el macizo del Monte Perdido. A pesar de que la ruta no presenta apenas desnivel, su recorrido requiere, no obstante, un cierto tiempo.

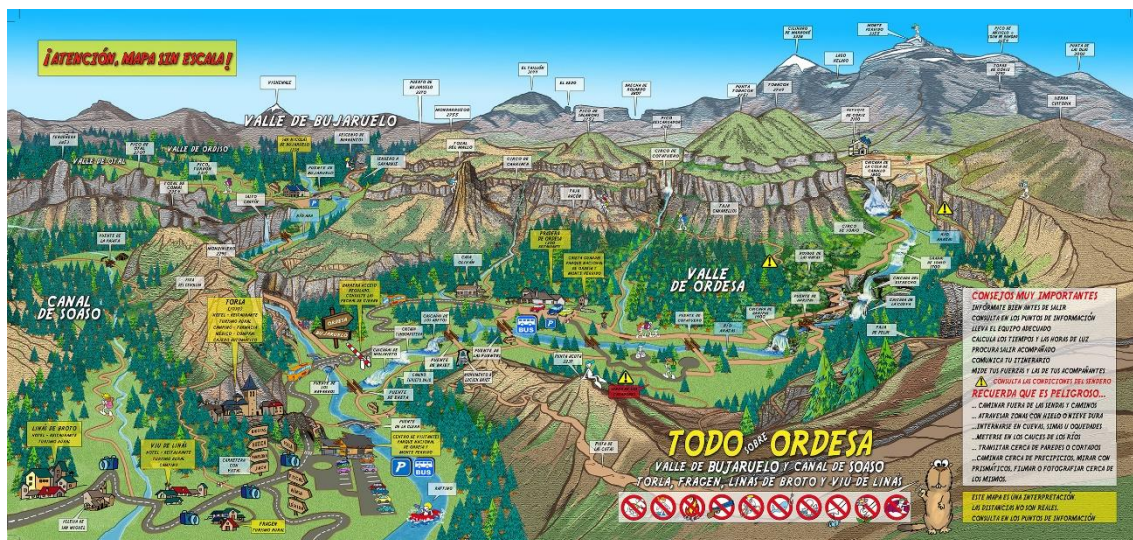
Con anterioridad a la salida al Parque Natural, se proyectará un vídeo¹⁵ para que los alumnos y alumnas vean cómo es el entorno que van a visitar y qué vegetación pueden encontrar en el Parque Natural. Por otra parte, se les facilitará un mapa del mismo para que así los niños puedan ver la ruta que se va a seguir. Se distribuirá al alumnado en grupos de cuatro, con el fin de completar la actividad “*À la montagne*”. Deberán en este

¹³ Espacio dedicado a la flora del Parque de Ordesa y Monteperdido. Disponible en: <https://www.ordesa.net/parque-nacional-ordesa-monte-perdido/flora/> [Consultado el 07/06/2021]

¹⁴ La página web de turismo de Ordesa y Monteperdido. Accesible en: <https://www.ordesa.net/rutas-parque-nacional/rutas-valle-ordesa/9-fondo-valle-pradera-ordesa-hasta-cascada-cola-de-caballo/> [Consultado el 07/06/2021].

¹⁵ Vídeo del canal de youtube “de los barranquistas de huesca”. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=7k6f1CZAVz0> [Consultado el 07/06/2021].

caso rellenar las fichas, y ser capaces de identificar la vegetación, aunque podrán ayudarse de los paneles de información y formular preguntas a sus maestros/as.



Mapa del Parque Natural de Ordesa y Monte Perdido¹⁶

En esta actividad se comprobará que el alumnado ha almacenado de una forma óptima los contenidos trabajados en el aula dentro de la memoria a largo plazo para así utilizarlos en la memoria de trabajo. A la vez que se comprueba su capacidad de utilizar la teoría de Ausubel y el aprendizaje significativo para deducir la respuesta a las actividades propuestas.

Durante la ruta, se pondrá a prueba la capacidad de atención de niños y niñas. Una vez que se les entregue el mapa (uno por grupo), se comentará de forma conjunta la ruta a realizar. Cuando se haya aclarado todo el mapa y, concretamente, la ruta hacia Cola de Caballo se entregará a cada grupo una ficha que será la clave para completar la actividad “À la montagne”.

La actividad “À la montagne” consiste en la elaboración de una pequeña infografía casera, en francés y en español, sobre la flora de la ruta de Cola de Caballo del Parque Natural de Ordesa y Monteperdido, que sirva de información en los refugios del Parque para que otros colegios familias o turistas, que visiten la zona, conozcan el tipo de

¹⁶ Mapa del Parque Natural. Fuente de la página web del Ayuntamiento de Torla-Ordesa. Disponible en: <https://www.turismo-ordesa.com/mapa#ancla> [Consultado el 07/06/2021].

vegetación que se van a encontrar. El alumnado deberá obtener la información mediante la realización de unas fichas y el mapa que se les habrá entregado.

Las fichas se entregarán dentro de una funda de plástico que facilite su transporte y su manejo durante la excursión. Constará de varias partes:

1. La primera consistirá en la identificación de diferentes tipos de vegetación. El alumnado deberá completar el nombre de las diferentes imágenes y asociarlas con su imagen correspondiente.
2. La segunda actividad consistirá en clasificar esa vegetación en su medio correspondiente y escribir aquella vegetación que consideren que van a encontrar en la caminata.
3. En la tercera y última actividad, el alumnado necesitará el mapa que previamente se les habrá entregado, y mucha atención. Cada vez que vean un tipo de vegetación deberán señalarla en el mapa y completar una ficha de información, para de este modo poder elaborar sus infografías.

Cando hayan configurado las infografías, el alumnado explicará a los responsables del Parque Natural de Ordesa y Monte Perdido, así como a los excursionistas presentes cómo han recogido la información que se plasma en las infografías. Explicarán asimismo el proceso de fabricación de las diferentes tarjetas de información en su proyecto final, el libro.

En la parte final de su libro, el alumnado realizará una puesta en común para reflexionar sobre lo aprendido, basándose en todo momento en las respuestas aportadas en la primera hoja y en sus dianas de autoevaluación. Una vez concluido, los y las estudiantes grabarán en vídeo la presentación del proyecto. Cuando todos los alumnos y familias de Infantil y de primer y segundo ciclo de Primaria hayan podido ver el libro, se irá enviando a otros centros educativos (al C.E.I.P Asunción Pañart Montaner, Aínsa) para darlo a conocer y hacer visible la realidad de un pequeño centro en un entorno natural maravilloso (caso del C.E.I.P. La Fueva) y contribuir de este modo a establecer y/o consolidar relaciones con ellos mediante el intercambio de experiencias en el marco de la enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera.



Complétez le nom et reliez l'image au nom correct



- PAL__R
- CAS__DE
- __LIPE
- PI__R_S
- __N

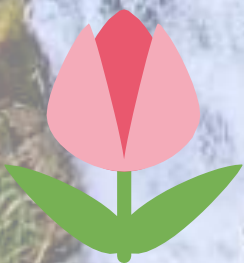
- L__
- T__NESOL
- MON__GN__
- CO__UE__COT
- FL__VE

À LA MONTAGNE

CLASSEZ LES NOMS



MONTAGNE	MER	FLEUVE	JUNGLE	DÉSERT	CAMPAGNE





À LA MONTAGNE

COLLECTE DES DONNÉES :

NOM

OÙ L'AVONS-NOUS TROUVÉ?

COMMENT EST-IL?

OBSERVATIONS



DESSIN

5. CONCLUSIONES

Para mí, ha sido muy interesante proponer un proyecto pensando en el entorno rural. Muchas veces, el entorno rural se queda en un segundo plano y no se llegan a satisfacer las necesidades académicas que pueden tener. El material didáctico es todavía escaso y más aún en lo que respecta al área de francés lengua extranjera.

Me mueve un gran interés por todo lo que respecta al mundo rural, sobre todo por la escuela rural, ya que se trata de un elemento imprescindible para asegurar la supervivencia de los pueblos aragoneses. Durante la preparación de este Trabajo Fin de Grado he podido comprobar que, a la hora buscar información y ejemplos de proyectos en el mundo rural, es que, la mayoría de ellos se desarrolla en castellano, y los que se presentan en lengua extranjera, se escriben y ejecutan en lengua inglesa.

Me ha resultado sorprendente que, en la Comunidad Autónoma de Aragón, más concretamente en la provincia de Huesca, limítrofe con Francia, la lengua francesa tenga un valor inferior a la lengua inglesa, por tener un ejemplo, cuando la realidad es que tenemos muchas posibilidades de obtener un contacto directo con el país vecino y son muchas las relaciones existentes entre uno y otro lado del Pirineo.

A pesar de que no tuve la oportunidad de ejecutar el trabajo en mis prácticas de mención, por no tratarse de un Centro Rural Agrupado, y por la actual emergencia sanitaria implantada con motivo del COVID-19, considero que los contenidos planteados en mi proyecto son sencillos. Me ilusiona pensar que alumnos y alumnas hubieran disfrutado mucho en mi propuesta con las actividades planteadas en relación directa con el entorno de la población y del medio natural, ya que, a pesar del trabajo que conlleva (elaboración de un vídeo, diseño y producción de un libro, evaluaciones, etc.) no por ello deja de ser un trabajo más innovador.

Es cierto que, al considerar el contexto del valle de La Fueva, he tratado de simplificar al máximo las actividades y a medida que daba forma al proyecto se me ocurrían ideas nuevas para diseñar las actividades. He procurado adaptarme a los límites que un trabajo de estas características requiere y también al contexto educativo, pero las reflexiones teóricas y prácticas previas a la determinación de las actividades me han abierto las puertas a otras posibles actuaciones. Desde ese punto de vista, pienso que hubiera sido interesante que el colegio introdujera el francés como lengua segunda desde

el primer ciclo de la Educación Primaria, porque de este modo podría haber involucrado de manera directa a todo el centro educativo y favorecer un mejor proceso de aprendizaje/enseñanza del francés como lengua extranjera en un centro escolar rural que, requeriría, claro está, esa realidad diferente, con vistas a lograr el éxito de mi/nuestro alumnado.

REFERENCIAS

a. BIBLIOGRAFÍA

ATKINSON, R.C. y SHIFFRIN, R.M. (1968). « Human memory: a proposed system and its control processes”. En: K. W. Spence y J.T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory* vol.2, pp. 89-195. New York: Academic Press.

AUSUBEL D. P (2002). *Adquisición y retención del conocimiento, Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: ediciones Paidós ibérica. Trad por Genís Sánchez Barberán

BEINEKE, J. (1998). *Y había gigantes en la tierra: La vida de William Heard Kilpatrick*. New York : Peter Lang.

BÉRARD, É. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. París: CLE international.

BOIX TOMÀS, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Cisspraxis.

CHOACHÍ SÁNCHEZ, I. S., & VEGA HERNÁNDEZ, A. M. (2014). *Una imagen enseña más que mil palabras: adquisición de vocabulario en una lengua extranjera en niños de tercero del Colegio María Montessori*. Bogotá: Universidad La Salle. Disponible en:
https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1440&context=lic_lenguas

CONTRERAS SALAS, O.L. (2012). “Stephen Krashen: sus aportes a la educación bilingüe”. en Rastros Rostros, vol. 14, núm. 27, pp. 123-124. Disponible en:
<file:///C:/Users/abaro/Downloads/Dialnet-StephenKrashen-6515551.pdf>

DE SAUSSURE, F (1993 [1916]). *Curso de lingüística general*. Trad. por Amado Alonso. Madrid: Alianza.

DULAY, H. Y BURT, M. (1974). “Natural sequences in child second language acquisition”. *Magazine Language Learning*. vol. 24, pp. 37-53.

ESCOBAR, C. *Teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas*. Universitat Autònoma de Barcelona. Accesible en: https://gent.uab.cat/cristinaescobar/sites/gent.uab.cat.cristinaescobar/files/escobar_2001_teorias_adquisicion_l2_manus.pdf.

GÓNZALEZ, J y CRIADO, M.^a J. (2003). *Psicología de la educación para una enseñanza práctica*. Madrid: CCS.

Kahneman, D. (1997). *Atención y esfuerzo*. Madrid: Biblioteca Nueve. Trad por Juan Botella.

KANT, I (1781 [1.970]). *Crítica a la razón pura*. Madrid: Clásicos Bergua. Trad. por Juan B. Bergua.

KRASHEN, S.D. y TERRELL, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

KRASHEN, S. D. (1985). *The Input hypothesis: issues and implications*, Londres: Longman.

MARTÍN MARTÍN, J. M (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

MARTÍNEZ, L, BARRIGA, J, LLUGUIN G y PAZMIÑO, L (2020). “La Teoría de Stephen Krashen en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes de la ESPOCH”. En la revista *Polo del conocimiento*, vol.5, nº 03, pp.829.

NÚÑEZ CUBERO, L., & NAVARRO SOLANO, M. R. (2007). “Dramatización y educación: Aspectos teóricos”. *Teoría De La Educación*, nº19, pp. 225-252.

ORTIZ GRANJA, Dorys (2015). “El constructivismo como teoría y método de enseñanza”. Sophia, colección de Filosofía de la Educación, nº 19 (2), pp. 93-110.

PORCHER, Louis (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. París. Hachette : Éducation.

PULGAR, J.L. (2005). *Evaluación del aprendizaje no formal. Recursos prácticos para el profesorado*. Madrid. Narcea.

PUREN, Christian (2012). "Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle". Conferencia del 26 de septiembre. Disponible en : [PUREN 2013e Paradigmes action communication implications \(1\).pdf](#).

SANTROCK, J.W (2001). *Psicología de la Educación*. México: McGraw- Hill.

TEULIER-BOURGINE; Régine (1997). "Les représentations : médiations de l'action stratégique". En AVENIER, Marie-José (coord.). *La stratégie, chemin faisant*. París : Economica, pp. 96-135.

TOBÓN, Sergio (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Madrid. Uninet. Disponible en: [Metodos de trabajo por proyecto Tobon.pdf](#).

VIZCAÍNO TIMÓN, I. M. (2009). *Guía fácil para programar en Educación Infantil (0-6 años). Trabajar por proyectos*. Madrid: Wolters Kluwer.

WOOLFOLK, A. (1996). *Psicología de la Educación*. México: Prentice Hall.

b. WEBGRAFÍA

“Atlas de Aragón”. página web de Infraestructura de datos espaciales de Aragón (IDEARAGON), relativa a los servicios y equipamientos educativos en el medio rural. Disponible en: <https://idearagon.aragon.es/atlas/#>

BOIRON, Michel (2017) Comment motiver à apprendre et apprendre à motiver. Vídeo disponible en : <https://www.youtube.com/watch?v=xy8FbRtJWf0>

Gobierno de Aragón (2014): *La Educación en los CRA de Aragón. Análisis de los datos actuales y acercamiento a la problemática actual de los Centros Rurales de Aragón*. Documento disponible en: https://opendata.aragon.es/servicios/cras/static/informe_cra_aragon.pdf

GONZÁLEZ, T. “Visitar una granja escuela 7 beneficios para el niño”. Accesible en la página web Mi mundo con peques <https://mimundoconpeques.com/2015/05/10/visitar-una-granja-escuela-7-beneficios-para-el-nino/>

LORES, Agustín. Mapa de Torla- Ordesa, en la página web de turismo del ayuntamiento de Ordesa. Disponible en: <https://www.turismo-ordesa.com/mapa#ancla>

Marco Común Europeo Referencia. (2002) *Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Accesible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Página web de turismo del ayuntamiento de Torla- Ordesa. Disponible en: <https://www.ordesa.net/>

(2015) “Siete ventajas del aprendizaje basado en proyectos”. En *AulaPlaneta* Accesible en: <https://www.aulaplaneta.com/2015/02/25/recursos-tic/siete-ventajas-del-aprendizaje-basado-en-proyectos/>

Vídeo del canal de youtube de barranquismo Huesca. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=7k6f1CZAVz0>